

Investigating the Role of Anticipatory Values, Family Resources, Self-Concept and Academic Status to Planning for College Entrance with the Mediating Role of Motivational Beliefs, Resistance, Hardiness and Industry and Differences in this Relationship with Planning for College Entrance in Students

S. Zamani, phd student in Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran

H. R. Oreizi*, professor in Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran
dr.oreyzi@edu.ui.ac.ir

Abstract

Postsecondary education has increasingly shaped the possibilities and the opportunities for achieving success during adulthood. For most youth, being able to enter college, however, requires planning and preparation that begins early in life. Some studies of college entrance predictors have focused on the elementary school years. The purpose of present study was to predict college entrance from anticipatory values, family resources, self-concept and academic status with the mediating role of motivational beliefs, resistance, hardiness and industry. This study was descriptive and correlational. The sample was selected from 12 female elementary schools and 12 male elementary schools in the field and cluster manner. Data was gathered from 948 students in sixth grade and their fathers and mothers to predict college entrance. Results showed that high resistance, industry and high hardiness had a significant role in predicting college entrance. Based on the results, it can be said that resistance, industry and hardiness are personality traits which influence college entrance. So, education masters should have some programs to enhance student's resistance, industry and hardiness.

Keywords: College entrance, Anticipatory values, Family resources, Motivational beliefs, Resistance, Hardiness, Industry, Elementary students.

* Corresponding author

رویکردهای نوین آموزشی

دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان

سال چهاردهم، شماره ۲، شماره پیاپی ۳۰، پائیز و زمستان ۱۳۹۸

ص ۱-۲۰ تاریخ دریافت: ۹۸/۳/۴ تاریخ پذیرش: ۹۹/۱/۳۰

شناسه دیجیتال (DOI): 10.22108/nea.2020.117252.1374

بررسی نقش متغیرهای ارزش‌های انتظاری، خانوادگی، خودپنداره و وضعیت تحصیلی باتوجه به نقش تعدیلی باورهای انگیزشی، تاب‌آوری، سرسختی و کوشایی در برنامه‌ریزی برای ورود به دانشگاه و تفاوت رابطه بین این متغیرها با برنامه‌ریزی ورود به دانشگاه در دانش‌آموزان

سمیرا زمانی*، دانشجوی دکتری روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران
حمیدرضا عریضی، استاد روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران
dr.oreyzi@edu.ui.ac.ir

چکیده

تحصیلات دانشگاهی به‌طور فزاینده‌ای امکانات و فرصت‌هایی برای کسب موفقیت در بزرگسالی فراهم کرده است. بیشتر جوانان برای شرکت در دانشگاه، نیازمند برنامه‌ریزی و آمادگی هستند که این برنامه‌ریزی بسیار زودهنگام در زندگی‌شان شروع می‌شود. پژوهش‌هایی که درباره عوامل پیش‌بینی‌کننده ثبت‌نام در دانشگاه انجام می‌شوند، گاهی بر متغیرهای دبستان تأکید دارند. هدف این پژوهش، پیش‌بینی برنامه‌ریزی برای ورود به دانشگاه در پایان دبستان از متغیرهای ارزش‌های انتظاری، خانوادگی، خودپنداره و وضعیت تحصیلی باتوجه به نقش تعدیلی تاب‌آوری، کوشایی در برابر حقارت و سرسختی دانش‌آموزان است. این پژوهش توصیفی از نوع هم‌بستگی است. نمونه پژوهش، به‌صورت میدانی و خوشه‌ای از ۱۲ دبستان دخترانه و ۱۲ دبستان پسرانه پایه ششم انتخاب شده است. در مجموع، ۹۴۸ دانش‌آموز انتخاب شدند. به‌منظور سنجش متغیرهای پژوهش، از دو دسته مقیاس استفاده شد: مقیاس‌های خودارجاع و مقیاس‌هایی که مادران و پدران دانش‌آموزان به آنها پاسخ دادند. نتایج نشان داد دانش‌آموزانی که تاب‌آوری زیادی دارند یا احساس کوشایی می‌کنند یا سرسختی زیادی دارند، به احتمال بیشتری برای ورود به دانشگاه برنامه‌ریزی می‌کنند. باتوجه به یافته‌های این پژوهش، ویژگی‌های تاب‌آوری، کوشایی و سرسختی، عوامل شخصیتی هستند که در پیش‌بینی برنامه‌ریزی فرد برای ورود به دانشگاه نقش مهمی دارند؛ از این رو به دست‌اندرکاران آموزش پیشنهاد می‌شود در برنامه‌های آموزشی و تربیتی خود، برنامه‌هایی برای افزایش تاب‌آوری، کوشایی و سرسختی دانش‌آموزان در نظر گیرند تا عملکرد تحصیلی فعلی و همچنین چشم‌انداز آینده تحصیلی آنها بهبود یابد.

واژه‌های کلیدی: برنامه‌ریزی ورود به دانشگاه، ارزش‌های انتظاری، منابع خانوادگی، خودپنداره و وضعیت تحصیلی، باورهای انگیزشی، تاب‌آوری، سرسختی، کوشایی، دانش‌آموزان دبستان.

* نویسنده مسئول

Copyright©2019, University of Isfahan. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>), which permits others to download this work and share it with others as long as they credit it, but they can't change it in any way or use it commercial.

مقدمه

بیشتر جوانان برای شرکت در دانشگاه، نیازمند برنامه‌ریزی و آمادگی هستند که این برنامه‌ریزی بسیار زودتر از موعدش در زندگی‌شان شروع می‌شود. پژوهش درباره پیش‌بینی موفقیت تحصیلی در ورود به دانشگاه به صورت گسترده وجود دارد (زوئیک^۱، ۲۰۱۹؛ جامعه ملی مشاوره برای ورود به دانشگاه^۲، ۲۰۱۶؛ ناوس و یلسون^۳، ۲۰۱۳؛ هاردینگر، شونر، گراهام و گراوالیا^۴، ۲۰۱۳). پژوهش‌های پیشین نشان داده‌اند در افراد مسن‌تر، منابع اجتماعی و فردی بر میزان اشتیاق فرد نسبت به دانشگاه یا وضعیت تحصیلی وی تأثیر دارد (مناگن^۵، ۲۰۱۷؛ وگا^۶، ۲۰۱۶)؛ اما از آنجا که دانشگاه و تحصیل از نظر والدین اهمیت زیادی دارد، این تصور وجود دارد که برنامه‌ریزی برای ورود به دانشگاه باید بسیار زودتر از دبیرستان و حتی از دبستان آغاز شود؛ از این رو گاهی پژوهش‌هایی که درباره عوامل پیش‌بینی‌کننده ثبت‌نام در دانشگاه انجام می‌شوند، بر متغیرهای دبستان تأکید دارند (چینگوز و پیترسون^۷، ۲۰۱۲؛ دینارسکی، هیمان و اسکاتزناچ^۸، ۲۰۱۱). با این حال دلایلی وجود دارد که نشان می‌دهد هم ویژگی‌های فرد در پایان دبستان و هم ویژگی‌های خانواده وی بر ادامه تحصیل و ورود او به دانشگاه تأثیر دارند؛ برای مثال آتندا^۹ (۱۹۹۹) به این نتیجه رسید که پایه هشتم زمان مهمی برای برنامه‌ریزی درباره دانشگاه است. از سوی دیگر پژوهش در این مورد به صورت آزمایشی امکان‌پذیر نیست و مطالعه متغیرهای این پژوهش (متغیرهای مهم فردی، خودپنداره، باورهای انگیزشی، وضعیت تحصیلی و متغیرهای خانوادگی و ارزش‌های انتظاری آکاریم^{۱۰}، ۲۰۱۶) نمی‌تواند به صورت هم‌زمان جمع‌آوری شود؛ زیرا مطالعات گذشته‌نگر با خطرهای مربوط به سوگیری‌های حافظه مخدوش می‌شوند. در مطالعات آینده‌نگر که اعتبار پیش‌بینی دقیق‌تری دارد، جمع‌آوری داده‌ها باید از مقاطع طولی زودتری انجام گیرد (کاروانا، رومن، هرنندز، سانچز و سولی^{۱۱}، ۲۰۱۵).

در نهایت، سال‌های پایانی دبستان زمانی است که بیشتر افراد به دنبال آموزش‌هایی می‌روند که بر رشته تحصیلی دبیرستان آنها و در نهایت بر تصمیم برای تحصیل در دانشگاه و انتخاب شغل اثر می‌گذارد (ماریانی^{۱۲} و همکاران، ۲۰۱۶؛ نایت^{۱۳}، ۲۰۱۵). نصر، عریضی، علامت‌ساز و نیلی (۱۳۸۱) نشان دادند انتخاب رشته تحصیلی در دانشگاه در بسیاری از خانواده‌ها از همان پایان دبستان و با تشویق دانش‌آموزان نوجوان به ادامه تحصیل در دانشگاه آغاز می‌شود. یارمحمدیان، سهرابی و عریضی (۱۳۸۲) و مغزرناسی (۱۳۸۶) نیز نشان دادند وضعیت اجتماعی اقتصادی خانواده (SES)^{۱۴} در برنامه‌ریزی برای ورود به دانشگاه مؤثر است؛ اما هردوی این تحقیقات داده‌های خود را از پایان مرحله دبیرستان جمع‌آوری کرده‌اند که به صورت اعتبار ملاکی هم‌زمان است. اگر داده‌های مربوط به وضعیت اجتماعی اقتصادی خانواده

1- Zwic

2- National Association for College Admission Counseling

3- Knauss & Wilson

4- Hardinger, Schaubers, Graham & Garavalia

5- Monaghan

6- Vega

7- Chingos & Peterson

8- Dynarski, Hyman & Schanzenbach

9- Atanda

10- Akareem

11- Caruana, Roman, Hernandez Sanchez & Solli

12- Mariani

13- Knight

14- Socio Economic Status (SES)

(SES) در پایان مرحله دبستان جمع‌آوری شود و یافته‌ها به صورت طولی جمع‌آوری شوند، دقت پژوهش بسیار بیشتر خواهد بود که هدف این پژوهش نیز بر آن متمرکز است. عبدی و دانائی (۱۳۸۱) نیز نشان دادند تحصیلات مادران و ارزش تحصیلات دانشگاهی نزد مادران در ادامه تحصیلات دانشگاهی و انتخاب رشته دانشجویان در دانشگاه تأثیر دارد. سلیمانی (۱۳۷۵) نیز نشان داد تاب‌آوری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی آنها در دوره دانشگاه رابطه دارد.

همچنین، در این پژوهش از شاخص تاب‌آوری انگیزشی استفاده شده است. به رهانکردن کار هنگام مواجهه با سختی‌ها و مشکلات «تاب‌آوری انگیزشی» گویند. یکی از عوامل مهم موفقیت تحصیلی، پایداری هنگام مواجهه با مشکلات تحصیلی است (ایکلز، ویگفیلد و شفله^۱، ۱۹۹۸). این ویژگی انگیزشی که خود تحت تأثیر عوامل فردی (مانند عزت نفس و انگیزش تحصیلی) و خانوادگی (مانند سرمایه اجتماعی خانواده) قرار دارد (همتی و غفاری، ۱۳۹۵)، باعث می‌شود کودکان برای شرکت در دوره‌های آموزشی سخت دبیرستان که برای ورود به دانشگاه لازم هستند، انگیزه بیشتری داشته باشند. یکی دیگر از متغیرهای این پژوهش، کوشایی است. کوشایی به معنای سخت‌کوشی و میل به مشغول ماندن و تمام کردن کارهاست. همچنین، همراه با اواسط کودکی، سوادآموزی کودکان را برای مشاغل تخصصی آماده می‌سازد (برک، ۱۳۹۲).

ایکلز و همکاران (۱۹۹۸) مدلی برای برنامه‌ریزی به دانشگاه معرفی کرده‌اند که عوامل اصلی آن موفقیت تحصیلی قبلی، خودپنداره فرد درباره توانایی تحصیلی خود و میزان ارزش‌گذاری فرد برای فعالیت‌های تحصیلی است. کلی، لاورن، بون و بون^۲ (۲۰۱۲) به این نتیجه رسیدند که این مدل می‌تواند تفاوت‌های فردی و جنسیتی در انتخاب تحصیلات دبیرستان را پیش‌بینی کند. همچنین پژوهش‌های بسیاری نشان داده‌اند خودکارآمدی، چشم‌انداز آینده و ارزش‌گذاری شخصی برای فعالیت‌ها با موفقیت تحصیلی رابطه مثبت و معناداری دارند (کارولینا، لوسیا و روسیا^۳، ۲۰۱۴؛ اکسی^۴، ۲۰۱۳؛ زوفیانو، الساندری، گرگینو، کاناگری، گیونتا و همکاران^۵، ۲۰۱۲). وگا (۲۰۱۶) نشان داد دانشجویانی که انتظارات زیادی از خود داشتند و مطمئن بودند می‌توانند تحصیلات دانشگاهی را به اتمام برسانند، به احتمال زیادی در دانشگاه ثبت‌نام می‌کردند و آن را به پایان می‌رساندند. لوی و چوی^۶ (۲۰۱۳) نیز نشان دادند بین خودکارآمدی فرد با نمرات درس ریاضی و به‌طور کلی عملکرد تحصیلی رابطه وجود دارد. چوداری و شهاب‌الدین^۷ (۲۰۰۷) نیز نشان دادند دانش‌آموزانی که خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت زیادی دارند، در مقایسه با دانش‌آموزانی که خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت کمتری دارند، عملکرد و برنامه‌ریزی تحصیلی بهتری دارند.

در پژوهش‌های داخلی رابطه متغیرهای انگیزشی و باورها و رفتارهای پیشرفت با عملکرد تحصیلی نشان داده شده است (زاهد بابلان، کریمیان‌پور و دشتی، ۱۳۹۶؛ بای، ۱۳۹۴؛ قدم‌پور، ویسکرمی و علایی خرایم، ۱۳۹۴؛ علایی خرایم،

1- Eccles, Wigfield & Schiefele

2- Kelly, Lavergne, Boon & Boon

3- Carolina, Lucia & Rossana

4- Eksi

5- Zuffiano, Alessandri, Gerbino, Kanacri, Giunta, Milioni & Caprara

6- Loo & Choy

7- Chowdhury & Shahabuddin

نریمانی و علایی خرایم، ۱۳۹۱ و نوحی و همکاران، ۱۳۹۱). بنابر نتایج پژوهش‌های متعدد، عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان عامل مهمی در پیش‌بینی برنامه فرد درباره دانشگاه و اشتیاق به تحصیل است (صادقی موحد، مولوی و صمدزاده، ۱۳۹۲؛ آقامیرزایی و صالح عمران، ۱۳۹۱). همچنین بین عملکرد تحصیلی با خودپنداره فرد درباره توانایی تحصیلی و ارزش‌گذاری‌های شخصی برای فعالیت‌ها رابطه مثبت و معناداری وجود دارد و باورهای انگیزشی و چشم‌انداز آینده فرد قادر به پیش‌بینی عملکرد و برنامه‌ریزی تحصیلی دانش‌آموزان است (باب المرادی، ۱۳۹۶).

همچنین پژوهش‌های بسیاری اهمیت ارزش‌های تحصیلی والدین در موفقیت‌ها و انتخاب‌های تحصیلی نوجوانان را نشان داده‌اند (برای مثال کارولن و واسرمن^۱، ۲۰۱۵؛ حقیقتیان و توسلی، ۱۳۹۱ و عابدی و عریضی، ۱۳۸۴). دیلون و اسمیت^۲ (۲۰۱۷) نشان دادند میزان درآمد خانواده و اینکه والدین تحصیلات دانشگاهی دارند یا خیر، با ثبت‌نام فرد در دانشگاه رابطه دارد. مناگن (۲۰۱۷) نیز نشان داد میزان تحصیلات مادر با ثبت‌نام و حضور فرزندان در دانشگاه رابطه دارد؛ فرزندان مادرانی که تحصیلات دانشگاهی داشتند، بیشتر در دانشگاه ثبت‌نام می‌کردند و تحصیلات دانشگاهی را می‌گذرانند. هاردینگ، موریس و هوگز^۳ (۲۰۱۵) نشان دادند میزان تحصیلات مادر بر دستاوردهای تحصیلی کودک تأثیر دارد. مورگان، اسپیلر و تاد^۴ (۲۰۱۳) نشان دادند دانش‌آموزانی که وضعیت اجتماعی اقتصادی خانواده آن‌ها خوب است، در مقایسه با دانش‌آموزانی که وضعیت اجتماعی اقتصادی ضعیفی دارند، بیشتر به سمت تحصیلات دانشگاهی می‌روند و در دانشگاه ثبت‌نام می‌کنند. بینگلی، کریستنسن و جنسن^۵ (۲۰۰۹) نیز نشان دادند بین میزان تحصیلات مادران با تحصیلات فرزندانشان رابطه مثبتی وجود دارد. چوی، رالی، مولر و ریگل کروم^۶ (۲۰۰۸) نیز نشان دادند نوجوانانی که میزان تحصیلات مادرانشان بالاتر است، به احتمال بیشتری دبیرستان را به اتمام می‌رسانند و در دانشگاه ثبت‌نام می‌کنند.

در پژوهش‌های داخلی نیز سلملیان، کاظم‌نژاد لیلی و غلامی چابکی (۱۳۹۶) و میرپناهی (۱۳۹۵) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که موفقیت تحصیلی دانشجویان دارای مادران تحصیل کرده، بالاتر از سایر دانشجویان بود. عریضی، بهادران و یارمحمدیان (۱۳۹۴) نیز نشان دادند فقر اقتصادی با یادگیری کودکان رابطه دارد و افزایش درآمد به بهبود یادگیری کودکان می‌انجامد. همچنین، بهادران و عریضی (۱۳۸۴) گفته‌اند فقر اقتصادی می‌تواند رشد شناختی کودکان را پیش‌بینی کند؛ به این صورت که رشد شناختی کودکان فقیر پایین‌تر از کودکان غیر فقیر است.

به علاوه، بنابر برخی شواهد این ویژگی‌های خانواده از طریق تأثیر بر ارزش‌هایی که والدین به موفقیت‌های تحصیلی فرزند خود و حضور وی در دانشگاه نسبت می‌دهند، بر تمایلات تحصیلی و شغلی کودکان اثر می‌گذارد (کراسنو و مولر^۷، ۲۰۱۵؛ مولن، ۲۰۱۰؛ گویت^۸ و مولن، ۲۰۰۶؛ عهدی و حسنی، ۱۳۹۵ و علی بیگی و حیدری، ۱۳۹۴).

به طور کلی هدف پژوهش علاوه بر نشان دادن نقش تعدیلی متغیرهای تاب‌آوری، سرسختی و کوشایی، میزان بزرگی رابطه متغیرهای ارزش‌های انتظاری، خانوادگی، خودپنداره و وضعیت تحصیلی با برنامه‌ریزی برای ورود به دانشگاه برای کسانی است که سرسختی، کوشایی و تاب‌آوری بیشتری دارند. بنابراین هدف نه‌فقط مدل‌سازی نقش تعدیلی است که

1- Carolan & Wasserman

2- Dillon & Smith

3- Harding, Morris & Hughes

4- Morgan, Spiller & Todd

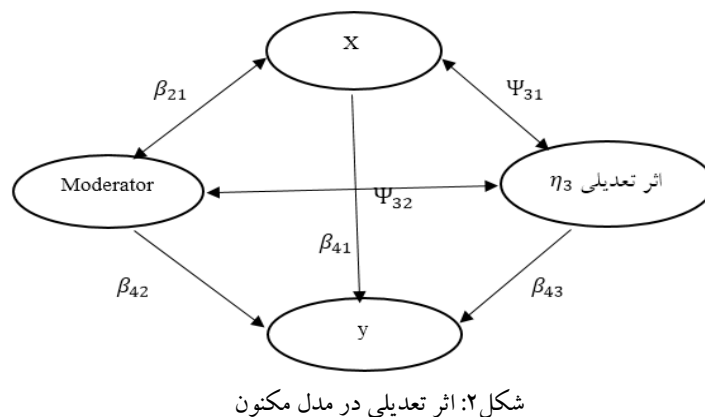
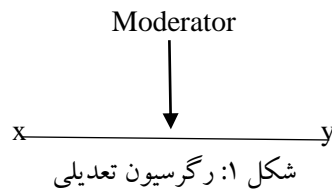
5- Bingley, Christensen & Jensen

6- Choi, Raley, Muller & Riegle- Crumb

7- Crosnoe & Muller

8- Goyette

بزرگی این رابطه هم هست. اولی به معناداری آماری و دومی به معناداری بالینی نزدیک است. برای بررسی اثر تعدیلی کوشایی، تاب‌آوری و سرسختی به عنوان متغیر تعدیلی بین متغیرهای پیش‌بین و ملاک از دو روش رگرسیون تعدیلی و مدل معادلات ساختاری می‌توان استفاده کرد. به صورت شماتیک اثر تعدیلی را می‌توان به دو صورت نمایش داد:



تفاوت دو نمودار در متغیر مکنون η مربوط به اثر تعدیلی در مدل معادلات ساختاری است. محاسبات مربوط به اثر مکنون در پیوست ۱ ارائه شده است. بدین ترتیب در این مدل X به ترتیب ارزش انتظاری، خانوادگی، خودپنداره و وضعیت تحصیلی و Y برنامه‌ریزی برای ورود به دانشگاه است.

بنابر آنچه ذکر شد، فرضیه‌های پژوهش را می‌توان چنین بیان کرد:

(۱) مدل‌سازی برنامه‌ریزی برای ورود به دانشگاه براساس ارزش انتظاری، خانوادگی، خودپنداره و وضعیت تحصیلی با توجه به نقش تعدیلی متغیرهای تاب‌آوری، سرسختی و کوشایی برآزش دارد.

(۲) بررسی رابطه متغیرهای ارزش‌های انتظاری، خانوادگی، خودپنداره و وضعیت تحصیلی در بین دانش‌آموزان پسر (دختر) با تاب‌آوری زیاد و کم.

(۳) رابطه متغیرهای ارزش‌های انتظاری، خانوادگی، خودپنداره و وضعیت تحصیلی در بین دانش‌آموزان پسر (دختر) با احساس کوشایی و حقارت متفاوت است.

(۴) رابطه متغیرهای ارزش‌های انتظاری، خانوادگی، خودپنداره و وضعیت تحصیلی در بین دانش‌آموزان پسر (دختر) با سرسختی زیاد و کم متفاوت است.

روش

جامعه این پژوهش شامل دبستان‌های شهر اصفهان بوده است. نمونه پژوهش حاضر به صورت خوشه‌ای از ۱۲ دبستان دخترانه و ۱۲ دبستان پسرانه و از هر ناحیه دو مدرسه انتخاب شد. نواحی به صورت تصادفی انتخاب شدند. با این حال این ملاک اهمیت داشت که متغیر وضعیت اقتصادی-اجتماعی (SES) کنترل شده و تجانس در نمونه‌ها افزایش یابد. بنابراین از SES بالا، متوسط و پایین هر کدام چهار دبستان به صورت تصادفی درون خوشه‌های مدارس انتخاب شدند. در مجموع، ۹۴۸ دانش‌آموز انتخاب شدند و به سؤالات و پرسشنامه‌ها پاسخ دادند.

ابزارهای اندازه‌گیری

در این پژوهش از دو دسته مقیاس استفاده شد: مقیاس‌های خودارجاع و مقیاس‌هایی که مادران و پدران دانش‌آموزان به آنها پاسخ دادند. پایایی ابزارها با دو روش بازآزمایی و آلفای کرونباخ سنجیده شد. نمونه‌ای ۴۰ نفری از همان افرادی که به ابزارها پاسخ داده بودند، برای سنجش سازگاری درونی به کار رفتند و نمونه دیگر از همان افراد که به ابزارها پاسخ دادند، در فاصله دو هفته باز به همان ابزارها پاسخ دادند و پایایی مربوط به زمان (بازآزمایی) از این طریق بررسی شد.

مقیاس‌های خودارجاع

این مقیاس‌ها را عریضی-زمانی (۱۳۹۶) ساخته‌اند. برای ضریب روایی هم‌زمان، یک سؤال به‌طور کلی از والدین پرسیده شد و هم‌بستگی بین نظر آنها برای شاخص توافق نیز محاسبه شد.

۱- **خودپنداره تحصیلی در ریاضی و علوم:** این مقیاس شامل هفت سؤال بود. نمونه سؤالات این مقیاس عبارت‌اند از: هر روز چقدر وقت خود را به تمرین‌های ریاضی اختصاص می‌دهید، تا چه اندازه خود را در ریاضی توانمند می‌بینید و تا چه حد برای شما موفقیت در این درس مهم است. گزینه پاسخ‌ها شامل کمتر از نیم ساعت، بین نیم تا یک ساعت، بین یک تا دو ساعت، بین دو تا سه ساعت و بیش از سه ساعت بود. میزان آلفای کرونباخ برای آن برابر ۰/۸۲، ضریب بازآزمایی ۰/۸۷، ضریب روایی هم‌زمان ۰/۶۲ و ضریب توافق ۰/۹۵ بود.

۲- **ارزش تکلیف:** این مقیاس شامل پنج سؤال بود. از دانش‌آموزان پرسیده شد آیا تکلیف درس ریاضی و علوم در درک بهتر درس به آنها کمک می‌کند، تا چه اندازه تکلیف به آنها نشان می‌دهد چقدر در درس خود پیشرفت کرده‌اند، تا چه اندازه تکلیف درسی برای آنها ارزش دارد، تا چه اندازه آن را به فعالیت‌های دیگری که به ریاضیات و علوم آنها کمک می‌کند، ترجیح می‌دهند و تا چه اندازه انجام مستقل تکلیف را وظیفه خود می‌دانند. میزان آلفای کرونباخ آن برابر ۰/۸۴، ضریب بازآزمایی ۰/۸۵، ضریب روایی هم‌زمان ۰/۶۷ و ضریب توافق ۰/۹۱ بود.

۳- **برنامه‌ریزی برای ورود به دانشگاه:** از دانش‌آموزان پرسیده شد پس از پایان دبیرستان افرادی مستقیم سر کار می‌روند، درحالی‌که دیگران ممکن است وارد دانشگاه شوند، شما تا چه اندازه علاقه‌مند هستید وارد دانشگاه شوید؛ تا چه اندازه فکرمی‌کنید وارد دانشگاه می‌شوید؛ اگر در رشته دلخواهتان قبول نشدید (مثلاً خلبانی، پزشکی و...)، آن‌گاه تا چه اندازه باز هم علاقه‌مند هستید در رشته دیگری به‌جز علاقه خود وارد دانشگاه شوید. این چهار سؤال مبنای سنجش

مقیاس بود که میزان آلفای کرونباخ آن برابر ۰/۷۱ و ضریب بازآزمایی ۰/۷۳، ضریب روایی ۰/۶۲ و ضریب توافق ۰/۸۹ بود.

۴-نمرات سال آخر دبستان دانش‌آموزان: این نمرات از آزمون محقق‌ساخته در درس علوم و ریاضی به صورت گزینه‌ی صحیح از میان دو گزینه‌ی پاسخ به دست آمد. برای هریک از درس‌ها پنج سؤال با پاسخ کوتاه طراحی شد. ضریب کودرریچاردسون آن ۰/۸۳، ضریب بازآزمایی ۰/۸۸، ضریب روایی ۰/۵۲ و ضریب توافق ۰/۹۱ بود.

۵-رابطه‌ی ادراک‌شده‌ی تحصیل و شغل: در این مقیاس سه سؤال گنجانیده شده بود؛ برای مثال از دانش‌آموزان پرسیده شد اگر در دانشگاه تحصیل کنند تا چه اندازه شغل بهتر، راحت‌تر و با درآمد بالاتری دارند. ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۵، ضریب بازآزمایی ۰/۷۹، ضریب روایی ۰/۵۷ و ضریب توافق ۰/۹۳ بود.

مقیاس مربوط به مادران:

دو مقیاس مربوط به مادران از ایکلز، ویگفیلد و شفله (۱۹۹۸) دارای ۷ سؤال گرفته شد که نخست به فارسی ترجمه و سپس باز به انگلیسی برگردانده شد و درمورد تفاوت دو ترجمه اندیشیده و تغییرات جزئی برای حداکثر انطباق انجام گرفت.

۶-تاب‌آوری فرزندان: مادران به چهار سؤال پاسخ دادند؛ از قبیل اینکه وقتی فرزندم به یک تکلیف دشوار برخورد می‌کند، دست از تلاش برای حل آن برمی‌دارد. طیف پاسخ هفت‌گزینه‌ای است. ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۴ و ضریب بازآزمایی ۰/۷۳ بود.

۷-تشویق به رفتن به دانشگاه: از مادران سه سؤال پرسیده شد؛ اینکه آیا هنگامی که فرزند شما درمورد تحصیل دانشگاهی افراد خانواده یا دیگران صحبت می‌کند، شما از اینکه آنها به دانشگاه رفته‌اند، خوشنودی ابراز می‌کنید؟ آلفای کرونباخ ۰/۸۲ و ضریب بازآزمایی ۰/۷۹ بود.

۸-از مادران پرسیده شد که میانگین درآمد خانواده‌ی آنها در طول ماه چقدر است. میانگین کلی ۴.۵۸۰.۰۰۰ تومان بود که با توجه به واحد انحراف معیار (۲.۹۶۰.۰۰۰ تومان) در طیف هفت‌درجه‌ای (نیم‌واحد انحراف معیار یک درجه)، پاسخ‌ها پس از گرد کردن به نزدیک‌ترین مقدار نمره‌گذاری شدند. آلفای کرونباخ ۰/۶۸ به دست آمد.

۹-فرم اصلاح‌شده‌ی مقیاس مراحل روانی اجتماعی اریکسون: رزنتال، گرنی و مور^۱ (۱۹۸۱) این پرسشنامه را ارائه کردند. مرحله‌ی کوشایی در برابر حقارت در این فرم، ۱۰ سؤال دارد که ۵ سؤال با عبارات مثبتی بیان شده‌اند که نشان‌دهنده‌ی کوشایی است و ۵ سؤال دیگر با عبارات منفی بیان شده‌اند که نشان‌دهنده‌ی احساس حقارت است. پاسخ‌ها در طیف پنج‌گزینه‌ای به‌ندرت درست است (۱) تا همیشه درست است (۵) قرار می‌گیرند. دارلینگ-فیشر و کلین لیدی^۲ (۱۹۸۸) ضریب پایایی آلفای ۰/۸۵ و کلین لیدی (۱۹۸۸) ضریب آلفای ۰/۷۸ را گزارش کردند. مورسی^۳ (۲۰۰۴) نیز با بررسی ۲۳ منبعی که از فرم اصلاح‌شده‌ی مقیاس مراحل روانی اجتماعی اریکسون استفاده کرده بودند، پایایی این سؤالات را در دامنه‌ی ۰/۸۴-۰/۷۴ گزارش کرد.

1- Rosenthal, Gurney & Moor

2- Darling- Fisher & Kline leidy

3- Morrissey

۱۰- پرسشنامه سرسختی: نجاریان (۱۳۷۲) این پرسشنامه را به منظور سنجش میزان سرسختی فرد طراحی کرد. این مقیاس ۲۷ سؤال دارد و پاسخها در طیف چهارگزینه‌ای هرگز (۰) تا اغلب اوقات (۳) قرار می‌گیرند. حداقل نمره فرد ۰ و حداکثر نمره وی ۸۱ می‌تواند باشد. شعیری (۱۳۸۵) ضریب آلفای کرونباخ این مقیاس را ۰/۷۶ و ضریب بازآزمایی را ۰/۸۴ به دست آورد. همچنین، وهابی، شاهمرادی و شیخی (۱۳۹۵) ضریب آلفای ۰/۸۹ را گزارش کردند. سؤالات ۷ و ۹ و ابزار شماره ۱۱ علاوه بر مادران، جداگانه از پدران هم پرسیده شد.

یافته‌ها

از نظر متغیرهای جمعیت‌شناختی نیمی از نمونه (۴۷۴ نفر) دانش‌آموز دختر و نیم دیگر دانش‌آموز پسر بودند. در جدول ۱ شاخص‌های توصیفی پژوهش آورده شده است. با توجه به رابطه بین متغیرهای وابسته، نخست تحلیل MANCOVA صورت گرفت. نتایج آزمون بزرگ‌ترین ریشه روی و لانداوی و یکلز نشان داد بین دختران و پسران تفاوت معنی‌داری در متغیرهای پژوهش وجود دارد.

جدول ۱: شاخص‌های توصیفی پژوهش

پسران			دختران			متغیرها
پایایی	انحراف معیار	میانگین	پایایی	انحراف معیار	میانگین	
۰/۷۴	۰/۷۹	۲/۸۶	۰/۷۵	۰/۸۶	۳/۱۵	تاب‌آوری
۰/۸۳	۰/۷۵	۳/۴۱	۰/۷۴	۰/۷۸	۳/۰۴	کوشایی
۰/۸۲	۰/۸۱	۲/۷۹	۰/۸۳	۰/۸۵	۳/۲۴	سرسختی
۰/۷۹	۰/۸۴	۳/۶۹	۰/۸۸	۰/۹۲	۲/۸۴	ارزش تکالیف درس ریاضی
۰/۷۷	۰/۷۵	۲/۷۱	۰/۸۴	۰/۸۵	۲/۶۷	ارزش تکالیف درس علوم
۰/۷۷	۰/۸۵	۳/۶۹	۰/۸۱	۰/۷۷	۲/۰۵	رابطه ادراک‌شده تحصیل و شغل
-	۰/۸۳	۳/۱۸	-	۰/۹۳	۳/۲۲	میانگین درآمد خانوادگی
-	۸/۱۸	۱۳/۰۸	-	۷/۲۸	۱۳/۴۲	سطح تحصیلی مادران
۰/۸۳	۰/۹۴	۳/۶۹	۰/۸۲	۰/۸۲	۳/۲۶	تشویق رفتن به دانشگاه
۰/۷۵	۰/۸۴	۳/۶۷	۰/۷۱	۰/۸۸	۳/۱۱	خودپنداره تحصیلی ریاضی
۰/۷۷	۰/۶۲	۳/۰۴	۰/۷۳	۰/۷۷	۳/۰۸	خودپنداره تحصیلی علوم
۰/۸۹	۱/۶۳	۱۹/۰۸	۰/۸۶	۱/۲۲	۱۹/۲۶	نمرات سال آخر دبستان

$P < 0/01$ ** $P < 0/05$ *

براساس این جدول، پایایی تمام متغیرها بالای ۰/۷ است که نشان می‌دهد پایایی متغیرها در حد مطلوب و قابل قبولی قرار دارد. در جدول ۲ نیز نقش تعدیلی متغیرهای تاب‌آوری، سرسختی و کوشایی در رابطه بین متغیرهای ارزش‌های انتظاری، خانواده، خودپنداره و وضعیت تحصیلی با برنامه‌ریزی ورود به دانشگاه از طریق مدل معادلات ساختاری بررسی شده است.

جدول ۲: نقش تعدیلی متغیرهای تاب‌آوری، سرسختی و کوشایی در رابطه بین متغیرهای ارزش‌های انتظاری، خانواده، خودپنداره و وضعیت تحصیلی با برنامه‌ریزی ورود به دانشگاه

RMR	df	χ^2	بین متغیر مستقل و تعدیلی		بین متغیر مستقل و ملاک		بین متغیر تعدیلی و ملاک		بین η^2 و ملاک		متغیرهای مستقل	متغیر تعدیلی
			SE	β	SE	β	SE	β	SE	β		
۰/۰۹۱	۱۰	۴۸/۲۴	۰/۰۷	۰/۲۶۵**	۰/۰۷	۰/۳۸**	۰/۰۵	۰/۳۵*	۰/۰۷	۰/۲۶۹**	ارزش انتظاری خانوادگی خودپنداره وضعیت تحصیلی	تاب‌آوری
۰/۰۲۶	۱۰	۲۶/۴۲	۰/۰۸	۰/۲۲۴**	۰/۰۵	۰/۳۶**	۰/۰۶	۰/۳۷*	۰/۰۸	۰/۳۱۱**		
۰/۰۳۸	۱۰	۲۹/۴۶	۰/۰۷	۰/۲۳۱**	۰/۰۷	۰/۳۹**	۰/۰۷	۰/۳۵*	۰/۰۵	۰/۲۸۴**		
۰/۰۷۲	۱۰	۴۵/۲۸	۰/۰۷	۰/۴۳**	۰/۰۶	۰/۴۸**	۰/۰۶	۰/۱۱۷۸	۰/۰۶	۰/۱۷۲		
۰/۰۲۵	۱۰	۲۴/۳۸	۰/۰۶	۰/۱۷۷*	۰/۰۷	۰/۴۵**	۰/۰۸	۰/۵۱**	۰/۰۶	۰/۳۱۱**	ارزش انتظاری خانوادگی خودپنداره وضعیت تحصیلی	سرسختی
۰/۰۳۲	۱۰	۲۵/۳۲	۰/۰۷	۰/۲۱۱**	۰/۰۵	۰/۳۹**	۰/۰۵	۰/۴۶**	۰/۰۹	۰/۲۵۵**		
۰/۰۲۸	۱۰	۲۷/۴۲	۰/۰۵	۰/۱۷۱*	۰/۰۴	۰/۴۲**	۰/۰۷	۰/۴۹**	۰/۰۸	۰/۲۵۸**		
۰/۰۴۸	۱۰	۳۳/۲۹	۰/۰۶	۰/۱۷۳	۰/۰۷	۰/۳۲*	۰/۰۹	۰/۲۸*	۰/۰۷	۰/۱۸۹		
۰/۰۶۸	۱۰	۳۲/۶۷	۰/۰۵	۰/۴۵**	۰/۰۶	۰/۴۳**	۰/۰۷	۰/۲۵۴**	۰/۰۵	۰/۳۲۸**	ارزش انتظاری خانوادگی خودپنداره وضعیت تحصیلی	کوشایی
۰/۰۹۲	۱۰	۵۶/۴۲	۰/۰۵	۰/۲۶۱**	۰/۰۸	۰/۲۹*	۰/۰۷	۰/۳۸*	۰/۰۹	۰/۱۰۸		
۰/۰۳۹	۱۰	۳۱/۲۸	۰/۰۶	۰/۲۱۷**	۰/۰۶	۰/۴۱**	۰/۰۸	۰/۳۷*	۰/۰۸	۰/۲۶۱**		
۰/۰۴۱	۱۰	۳۴/۲۳	۰/۰۵	۰/۲۱۸**	۰/۰۶	۰/۳۴*	۰/۰۷	۰/۳۱*	۰/۰۶	۰/۱۹۱		

p < 0/01 ** p < 0/05 *

همان‌گونه که جدول ۲ نشان می‌دهد، نقش تعدیلی متغیرهای تاب‌آوری، سرسختی و کوشایی در رابطه بین متغیرهای ارزش‌های انتظاری، خانواده، خودپنداره و وضعیت تحصیلی با برنامه‌ریزی برای ورود به دانشگاه از طریق مدل معادلات ساختاری تأیید می‌شود. برای تأیید نقش تعدیلی، امکان بررسی آن با تحلیل رگرسیون تعدیلی نیز وجود داشت؛ با این حال به‌روش رگرسیون تعدیلی انتقاداتی شده است (نگاه کنید به یادداشت ۲). برای مدل معادلات ساختاری مانند رگرسیون تعدیلی سه ضریب β بین متغیر تعدیلی و ملاک، بین متغیر مستقل و ملاک و بین متغیر مستقل و تعدیلی محاسبه می‌شود. در انجام مدل معادلات ساختاری تأثیر متغیر مکنون بر متغیرهای مستقل (مانند خودپنداره تحصیلی در این پژوهش) و متغیر ملاک (برنامه‌ریزی برای ورود به دانشگاه) سنجش می‌شود؛ این متغیر مکنون را η^2 می‌نامیم و بنابراین یک ضریب β بین متغیر مکنون و متغیر ملاک به مجموعه ضرایب β افزوده می‌شود. تمایز کاربرد مدل معادلات ساختاری بر رگرسیون تعدیلی افزودن این ضریب β است. چنان‌که دیده می‌شود فقط در بعد خانوادگی رابطه این متغیر مستقل با برنامه‌ریزی ورود به دانشگاه از طریق η^2 (در این حالت کوشایی) رد می‌شود و در همه حالات دیگر معنی‌دار است (یادداشت ۳). برای حل مدل معادلات ساختاری قیودی باید برقرار باشند. مهم‌ترین آنها ۱- رابطه بین خطای اندازه‌گیری و کواریانس خطای اندازه‌گیری و ۲- کواریانس خطای واریانس متغیر تعدیلی با متغیرهای مکنون، متغیر مستقل و وابسته (پیش‌بین و ملاک) است (یادداشت ۴). امید متغیر تعدیلی مکنون، کواریانس رابطه ضریبی دو متغیر مکنون مستقل و وابسته است (یادداشت ۵). در مدل معادلات ساختاری شرط استقلال ضروری است؛ هرچند این مدل به شرط نرمال بودن حساسیت ندارد (یادداشت ۶). بنابراین مدل‌سازی برنامه‌ریزی برای ورود به دانشگاه برازش دارد (فرضیه دوم).

هدف دیگر مقاله، بزرگی رابطه بین متغیر پیش‌بین و ملاک در گروه‌هایی است که کوشایی، سرسختی و تاب‌آوری بیشتری دارند و مقایسه این رابطه با گروه‌های دارای تاب‌آوری تحصیلی ضعیف‌تر، کمتر کوشش می‌کنند و سرسختی اندکی دارند که در قالب سه فرضیه ۳، ۴ و ۵ بیان شده است. در جدول ۳، رابطه متغیرهای پژوهش با برنامه‌ریزی ورود به دانشگاه با توجه به نقش تعدیلی تاب‌آوری بررسی شده است.

جدول ۳: رابطه متغیرهای پژوهش با برنامه‌ریزی ورود به دانشگاه با توجه به نقش تعدیلی تاب‌آوری

Z_{T1-T2}	تاب‌آوری پایین		تاب‌آوری بالا		متغیر	بعد
	Z_T	r	Z_T	r		
۵/۶۷**	۰/۱۶۷	۰/۱۶۵	۰/۵۳۶	۰/۴۹۰	ارزش تکالیف درس ریاضی	ارزش‌های انتظاری
۲/۹۳**	۰/۲۳۹	۰/۲۳۵	۰/۴۳۰	۰/۴۰۵	ارزش تکالیف درس علوم	
۷/۰۷**	۰/۱۵۱	۰/۱۵۰	۰/۶۱۱	۰/۵۴۵	رابطه ادراک‌شده تحصیل و شغل	
-۲/۲۶*	۰/۳۷۷	۰/۳۶۰	۰/۲۳۰	۰/۲۳۴	میانگین درآمد خانوادگی	خانوادگی
۵**	۰/۳۱۵	۰/۳۰۵	۰/۶۴۰	۰/۵۶۵	سطح تحصیلی مادران	
۵/۸*	۰/۲۹۳	۰/۲۸۵	۰/۶۷۰	۰/۵۸۵	تشویق رفتن به دانشگاه	
۴/۱۲**	۰/۳۱۵	۰/۳۰۵	۰/۵۸۳	۰/۵۲۵	خودپنداره تحصیلی ریاضی	خودپنداره تحصیلی و وضعیت تحصیلی
۴/۶۷**	۰/۲۱۳	۰/۲۱۰	۰/۵۱۷	۰/۴۷۵	خودپنداره تحصیلی علوم	
۲/۷۲**	۰/۱۹۸	۰/۱۹۵	۰/۳۷۵	۰/۳۹۴	نمرات سال آخر دبستان	

$p < 0/01$ ** $p < 0/05$ *

نتایج این جدول نشان می‌دهد رابطه تمام متغیرهای پژوهش با برنامه‌ریزی ورود به دانشگاه در دانش‌آموزان پسر (دختر) با تاب‌آوری زیاد و دانش‌آموزان پسر (دختر) با تاب‌آوری کم تفاوت معناداری دارد. بر این اساس، فرضیه سوم پژوهش تأیید می‌شود. در جدول ۴، رابطه متغیرهای پژوهش با برنامه‌ریزی ورود به دانشگاه با توجه به نقش تعدیلی کوشایی در برابر حقارت آورده شده است.

جدول ۴: رابطه متغیرهای پژوهش با برنامه‌ریزی ورود به دانشگاه با توجه به نقش تعدیلی کوشایی در برابر حقارت

Z_{T1-T2}	حقارت		کوشایی		متغیر	بعد
	Z_T	r	Z_T	R		
۲/۵۸**	۰/۳۱۰	۰/۳۰۰	۰/۴۷۸	۰/۴۴۵	ارزش تکالیف درس ریاضی	ارزش‌های انتظاری
۳/۳۰**	۰/۲۸۲	۰/۲۷۵	۰/۴۹۷	۰/۴۶۰	ارزش تکالیف درس علوم	
۵/۵۸**	۰/۲۱۳	۰/۲۱۰	۰/۵۷۶	۰/۵۲۰	رابطه ادراک‌شده تحصیل و شغل	
۰/۳۳	۰/۳۴۳	۰/۳۳۰	۰/۳۶۵	۰/۳۵۰	میانگین درآمد خانوادگی	خانوادگی
۱/۳۵	۰/۲۷۷	۰/۲۷۵	۰/۳۶۵	۰/۳۵۰	سطح تحصیلی مادران	
۵/۹۰**	۰/۴۱۸	۰/۳۹۵	۰/۸۰۲	۰/۶۶۵	تشویق رفتن به دانشگاه	
۳/۱۵**	۰/۲۶۱	۰/۲۵۵	۰/۴۶۶	۰/۴۳۵	خودپنداره تحصیلی ریاضی	خودپنداره تحصیلی و وضعیت تحصیلی
۳/۱۲**	۰/۲۸۸	۰/۲۸۰	۰/۴۹۱	۰/۴۵۵	خودپنداره تحصیلی علوم	
۵/۱۲**	۰/۳۳۷	۰/۳۲۵	۰/۶۷۰	۰/۸۱۱	نمرات سال آخر دبستان	

$p < 0/01$ ** $p < 0/05$ *

براساس یافته‌های این جدول، رابطه تمام متغیرهای پژوهش با برنامه‌ریزی ورود به دانشگاه در دانش‌آموزان پسر (دختر) با احساس کوشایی و دانش‌آموزان پسر (دختر) با احساس حقارت تفاوت معناداری دارد؛ اما میانگین درآمد خانوادگی در این دو گروه تفاوت معناداری ندارد. بر این اساس، فرضیه چهارم پژوهش نیز تأیید می‌شود. در جدول ۵، رابطه متغیرهای پژوهش با برنامه‌ریزی ورود به دانشگاه با توجه به نقش تعدیلی سرسختی آورده شده است.

جدول ۵: رابطه متغیرهای پژوهش با برنامه‌ریزی ورود به دانشگاه با توجه به نقش تعدیلی سرسختی

Z_{T1-T2}	سرسختی پایین		سرسختی بالا		متغیر	بعد
	Z_T	r	Z_T	r		
۲/۹۰**	۰/۳۱۵	۰/۳۰۵	۰/۵۰۴	۰/۴۶۵	ارزش تکالیف درس ریاضی	ارزش‌های انتظاری
۶/۱۰**	۰/۱۲۶	۰/۱۲۵	۰/۵۲۳	۰/۴۸۰	ارزش تکالیف درس علوم	
۵/۸۱**	۰/۳۳۲	۰/۳۲۰	۰/۷۱۰	۰/۸۸۷	رابطه ادراک شده تحصیل و شغل	
-۳/۷۰**	۰/۶۱۸	۰/۵۵۰	۰/۳۷۷	۰/۳۶۰	میانگین درآمد خانوادگی	خانوادگی
۳/۶۶**	۰/۳۸۸	۰/۳۷۰	۰/۶۲۶	۰/۵۵۵	سطح تحصیلی مادران	
۴/۵۲**	۰/۲۷۱	۰/۲۶۵	۰/۵۶۵	۰/۶۴۰	تشویق رفتن به دانشگاه	
۳/۷۱**	۰/۳۴۸	۰/۳۳۵	۰/۵۹۰	۰/۵۳۰	خودپنداره تحصیلی ریاضی	خودپنداره تحصیلی و وضعیت تحصیلی
۴/۴۴**	۰/۲۰۸	۰/۲۰۵	۰/۴۹۷	۰/۴۶۰	خودپنداره تحصیلی علوم	
۳/۷۰**	۰/۲۱۳	۰/۲۱۰	۰/۴۵۴	۰/۴۲۵	نمرات سال آخر دبستان	

$p < 0/01$ ** $p < 0/05$ *

نتایج این جدول نشان می‌دهد رابطه تمام متغیرهای پژوهش با برنامه‌ریزی ورود به دانشگاه در دانش‌آموزان پسر (دختر) با سرسختی زیاد و دانش‌آموزان پسر (دختر) با سرسختی کم تفاوت معناداری دارد. بر این اساس، فرضیه پنجم پژوهش نیز تأیید می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش، پیش‌بینی برنامه‌ریزی برای ورود به دانشگاه در پایان دبستان از متغیرهای ارزش‌های انتظاری، خانوادگی، خودپنداره و وضعیت تحصیلی با توجه به نقش تعدیلی باورهای انگیزشی دانش‌آموزان بود. همان‌گونه که جدول ۲ نشان می‌دهد، نقش تعدیلی متغیرهای تاب‌آوری، سرسختی و کوشایی در رابطه بین متغیرهای ارزش‌های انتظاری، خانواده، خودپنداره و وضعیت تحصیلی با برنامه‌ریزی برای ورود به دانشگاه از طریق مدل معادلات ساختاری تأیید شد؛ از این رو در ادامه، بزرگی رابطه بین متغیر پیش‌بین و ملاک در گروه‌های دارای کوشایی، سرسختی و تاب‌آوری زیاد و مقایسه این رابطه با گروه‌های دارای تاب‌آوری تحصیلی ضعیف، کمتر کوشش می‌کنند و سرسختی اندکی دارند، بررسی شد. همان‌گونه که یافته‌های جدول ۳ نشان می‌دهد رابطه تمامی متغیرهای پژوهش با برنامه‌ریزی ورود به دانشگاه در دانش‌آموزان با تاب‌آوری زیاد و کم تفاوت معناداری دارد. این یافته همسوست با پژوهش‌های پیشین از جمله سلیمانی (۱۳۷۵) و ایکلز و همکاران (۱۹۹۸) که تاب‌آوری را یکی از عوامل مهم در موفقیت تحصیلی فرد

می‌دانند، اکسی (۲۰۱۳) و زوفیانو و همکاران (۲۰۱۲) که رابطه مثبتی بین چشم‌انداز آینده و موفقیت تحصیلی می‌بینند و قدم‌پور، ویسکرمی و علائی خرایم (۱۳۹۴) که انگیزش تحصیلی را قادر به پیش‌بینی عملکرد تحصیلی فرد می‌دانند. در تبیین این یافته می‌توان گفت افراد در مسیر تحصیل همانند سایر زمینه‌های زندگی، با سختی‌ها و مشکلات بسیاری روبه‌رو می‌شوند. چنانچه فرد تاب‌آوری زیادی داشته باشد، مشکلات موجود را چالش‌هایی می‌بیند که برای رسیدن به اهداف خود و مراتب بالاتر باید آنها را پشت سر بگذارد. این افراد با غلبه بر مشکلات و مسائل موجود، خودکارآمدی و احساس شایستگی خود را دوچندان می‌کنند؛ در نتیجه، در مواجهه با مشکلات، مقاوم هستند و انگیزه بیشتری برای رسیدن به اهداف خود دارند. در زمینه تحصیل نیز، این افراد انگیزه بیشتری برای طی کردن آموزش‌ها و تحصیلات سخت لازم برای ورود به دانشگاه دارند. در مقابل اگر فرد تاب‌آوری ضعیف‌تری داشته باشد، در مواجهه با مشکلات کار خود را رها می‌کند و دست از تلاش برمی‌دارد. در زمینه تحصیل نیز چنین فردی با مواجهه با سختی‌ها و فشارهای آموزشی، به احتمال بیشتری تحصیل را رها می‌کند و به دنبال کار کردن یا دیگر فعالیت‌های اجتماعی می‌رود.

همچنین براساس یافته‌های جدول ۴، رابطه تمام متغیرهای پژوهش (به جز میانگین درآمد خانوادگی) با برنامه‌ریزی ورود به دانشگاه در دانش‌آموزان با احساس کوشایی و دانش‌آموزان با احساس حقارت متفاوت است. یافته حاضر همسوست با پژوهش‌های پیشین از جمله کارولینا، لوسیا و روسیا (۲۰۱۴)، پتسما و واندرمین (۲۰۱۱) و باربر و همکاران (۲۰۰۹) که دریافته‌اند بین آینده‌نگری و میزان موفقیت و پیشرفت تحصیلی فرد رابطه وجود دارد و همچنین همسوست با پژوهش صادقی موحد، مولوی و صمدزاده (۱۳۹۲) و آقامیرزایی و صالح عمران (۱۳۹۱) که نشان دادند سابقه عملکرد تحصیلی فرد با میزان موفقیت وی در دانشگاه رابطه دارد. کوشایی به معنای میل به مشغول ماندن و تمام کردن کارهاست. کودکی که تکالیف و وظایف تحصیلی خود را به خوبی انجام می‌دهد، والدین و معلم او را تشویق می‌کنند؛ در نتیجه احساس اعتماد به خود و صلاحیت و شایستگی می‌کند. چنین فردی چون به توانایی خود برای موفق شدن مطمئن است، به دنبال تداوم فعالیت‌های فعلی و شروع فعالیت‌های جدید می‌رود. این نگرش به بزرگسالی فرد هم منتقل می‌شود و فرد همواره رغبت و پشتکار فراوانی در انجام کارهای خود از جمله تحصیل دارد؛ به دنبال ادامه تحصیل است و برای آن برنامه‌ریزی می‌کند. در مقابل کودکی که دائم با شکست و ناکامی مواجه می‌شود و دیگران طرد یا سرزنش می‌کنند، به توانایی خود برای موفقیت شک خواهد کرد و باور می‌کند نمی‌تواند به اهداف خود دست پیدا کند؛ در نتیجه، رغبت و پشتکار زیادی در انجام امور ندارد و در مواجهه با سختی‌ها، از پیگیری اهداف خود دست برمی‌دارد. بر این اساس، چنین فردی برای ادامه تحصیل در دانشگاه نیز برنامه‌ریزی چندانی ندارد.

همچنین براساس یافته‌های جدول ۴، رابطه میانگین درآمد خانوادگی با برنامه‌ریزی ورود به دانشگاه در بین دانش‌آموزان کوشا و دانش‌آموزان دارای احساس حقارت تفاوتی ندارد. این یافته همسوست با پژوهش‌های دیلون و اسمیت (۲۰۱۷)، مورگان، اسپیلر و تاد (۲۰۱۳) و عریضی، بهادران و یارمحمدیان (۱۳۹۴) که وضعیت اجتماعی اقتصادی خانواده را مرتبط با عملکرد تحصیلی فرد می‌دانند. در تبیین این یافته می‌توان گفت نیازهای اقتصادی از مهم‌ترین نیازهای انسان است. خانواده‌هایی که درآمد مکفی دارند، شرایط رشد مطلوبی (از جمله رشد شناختی) برای کودکان خود فراهم می‌آورند؛ در نتیجه، کودک به رشد بهینه خود می‌رسد و چون از نظر اقتصادی و مالی تأمین است، به دنبال ادامه تحصیل و ورود به دانشگاه می‌رود. در مقابل، خانواده‌های با درآمد ناکافی، در تأمین نیازهای کودک با مشکل مواجه هستند.

کودکان این خانواده‌ها، همواره احساس محرومیت و نیاز می‌کنند؛ در نتیجه، این افراد بیشتر به دنبال ورود به بازار کار و کسب درآمد هستند. بنابراین به دلیل اهمیت نیازهای اقتصادی، برنامه‌ریزی ورود به دانشگاه در دانش‌آموزان کوشا و دانش‌آموزان دارای احساس حقارت، تفاوتی ندارد.

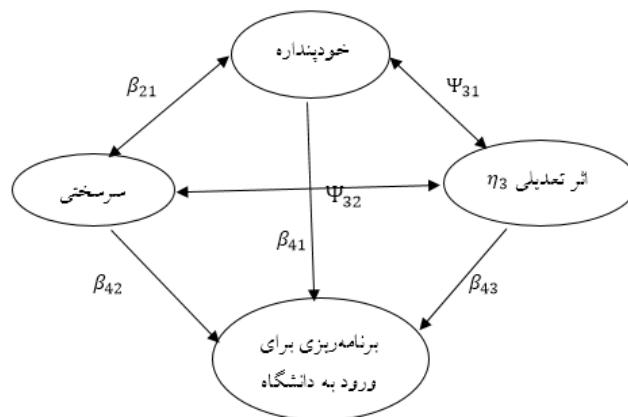
همچنین براساس یافته‌های جدول ۵، رابطه‌ی تمامی متغیرهای پژوهش با برنامه‌ریزی ورود به دانشگاه در دانش‌آموزان با سرسختی زیاد و دانش‌آموزان با سرسختی کم متفاوت است. این یافته همسوست با نتایج پژوهش دیلون و اسمیت (۲۰۱۷)، مناگن (۲۰۱۷)، هاردینگ، مورس و هوگر (۲۰۱۵) و میرپناهی (۱۳۹۵) که میزان تحصیلات مادر را مرتبط با عملکرد تحصیلی و ثبت‌نام فرزندان در دانشگاه می‌دانند. در تبیین این یافته می‌توان گفت افراد سرسخت رغبت و علاقه‌ی بسیاری در انجام کارها دارند. این افراد، اعتماد به نفس زیادی دارند و یقین دارند می‌توانند در برابر تنش‌ها عملکرد موفق و کارآمدی داشته باشند. همچنین، این افراد تعهد محکمی در رسیدن به اهداف خود دارند و سعی دارند با کنترل محیط، به اهداف خود برسند. این نگرش درونی باعث می‌شود فرد با شیوه‌ی خاصی با مسائل برخورد کند؛ در واقع، وی با دیدی مثبت‌نگرانه، مسائل را فرصتی برای رشد می‌داند. در نتیجه، امید و انگیزش فرد بیشتر می‌شود و با تمرکز بر اهداف، به فعالیت خود ادامه می‌دهد. در زمینه‌ی تحصیل نیز، به دلیل انگیزش و پشتکار زیاد فرد، اشتیاق به تحصیل فرد بیشتر می‌شود و فرد به دنبال تحصیلات بالاتری می‌رود. از طرفی، همان‌طور که می‌دانیم کودکان از والدین خود الگو می‌گیرند و با آنها همانندسازی می‌کنند؛ در نتیجه، هرچه سرسختی والدین و میزان تحصیلات آنها بالاتر باشد، کودکان نیز بیشتر به دنبال ورود به دانشگاه هستند.

به‌طور کلی می‌توان گفت ویژگی‌های تاب‌آوری، کوشایی و سرسختی، عوامل شخصیتی هستند که در پیش‌بینی برنامه‌ریزی فرد برای ورود به دانشگاه نقش مهمی ایفا می‌کنند. از محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به موارد زیر اشاره کرد: اول، متغیر ملاک در این پژوهش، برنامه‌ریزی برای ورود به دانشگاه بود. با توجه به اینکه برخی والدین، افق دید محدودتری در ذهن خود دارند (برای مثال موفقیت در دبیرستان)؛ به همین دلیل هشپاری شناختی نسبت به برنامه‌ریزی برای ورود به دانشگاه ندارند، هرچند به صورت ناهشیار برنامه‌هایی در نظر می‌گیرند. بنابراین ممکن است به پرسشنامه‌های استفاده‌شده به دلیل صریح بودن سؤالات، پاسخ دقیقی نداده باشند. با این توصیف، به سایر پژوهشگران پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده از روش‌های کیفی مانند نظریه‌ی داده‌بنیاد استفاده کنند. محدودیت دیگر این است که تمامی مقیاس‌ها را مادران تکمیل کرده‌اند؛ زیرا فرزندان آنها در این سن نمی‌توانستند به این سؤالات پاسخ دهند. بنابراین از آنجا که ممکن است مادران شاخص‌های تراز شده و عینی نداشته باشند، شاید براساس شاخص‌های خود در مورد فرزندانشان قضاوت کرده باشند. محدودیت سوم این پژوهش، پرشدن تمام مقیاس‌ها به یک شیوه است. زمانی که تمام مقیاس‌ها به یک شیوه پر شوند، علاوه بر خطای مرسوم در نظریه‌ی کلاسیک اندازه‌گیری (که نمره واقعی فرد مساوی است با نمره کسب‌شده به علاوه میزان خطا)، خطای دیگری به اسم واریانس روش هم اضافه می‌شود؛ بنابراین ممکن است شیوه‌ی گردآوری داده‌ها (تنها استفاده از پرسشنامه)، بر داده‌ها و نتایج اثر گذاشته باشد. از این رو به پژوهشگران توصیه می‌شود در پژوهش‌های آینده از روش‌های مختلفی برای گردآوری داده‌ها استفاده کنند. همچنین در این پژوهش با توجه به هدف آن که پیش‌بینی بود تنها به بررسی دانش‌آموزان دبستان پرداخته شد. شاید بررسی در مقاطع بالاتر نتایج متفاوتی به دست دهد. آخرین محدودیت پژوهش حاضر، تعمیم‌پذیری آن است. نمونه حاضر، از شهر اصفهان بوده است و بنابراین

باتوجه به شاخص‌های مختلف بوم‌شناختی استان‌های مختلف، نتایج در قالب یک استان کاربرد دارد و شاید به سایر استان‌ها تعمیم‌پذیر نباشد. از این رو به پژوهشگران توصیه می‌شود در دیگر استان‌ها نیز عوامل مؤثر در پیش‌بینی برنامه‌ریزی ورود به دانشگاه را بررسی کنند. به دست‌اندرکاران آموزش نیز پیشنهاد می‌شود در برنامه‌های آموزشی و تربیتی خود، برنامه‌هایی برای افزایش تاب‌آوری، کوشایی و سرسختی دانش‌آموزان در نظر گیرند تا عملکرد تحصیلی فعلی و همچنین چشم‌انداز آینده تحصیلی آنها بهبود یابد.

یادداشت ۱: یکی از انتقادات به رگرسیون تعدیلی، خطای اندازه‌گیری است که برآورد ضرایب رگرسیون را سوگیرانه می‌سازد. در واقع این برآوردهای سوگیرانه سبب افت مقدار واقعی آن می‌شود و کاربرد آن برای پیش‌بینی را محدود می‌سازد. از آنجا که اثر تعامل از مرتبه دوم است و مقدار آن کوچک است، ممکن است به دلیل افت به کلی معناداری خود را از دست دهد و پیگیری آن ناممکن باشد؛ در واقع این موضوع سبب کاهش توان آماری یا افزایش خطای نوع دوم می‌شود. از طرف دیگر در رگرسیون تعدیلی، برآورد ضرایب خطای رگرسیون هم سوگیرانه است و بنابراین دو دلیل ۱- تورش ضرایب رگرسیون و ۲- تورش خطای معیار ضرایب رگرسیون دلایل کافی را برای انجام مدل معادلات ساختاری به جای رگرسیون تعدیلی فراهم می‌سازد.

یادداشت ۲: متغیر با رابطه $\eta_3 = \eta_1\eta_2$ تعریف می‌شود و نقش متغیر تعدیلی را نشان می‌دهد. واریانس بین این متغیرها η_{KK} و کواریانس آن‌ها Ψ_{KL} خواهد بود. در آن صورت بنابر جروسکوگ و یانگ (۱۹۹۶) معادلات ساختاری برای اثر اصلی و اثر تعاملی شامل چهار معادله است.



برای اثرهای اصلی دو معادله $y_1 = t_1 + \lambda_1\eta_1 + \varepsilon_1$ و $y_2 = t_2 + \lambda_2\eta_2 + \varepsilon_2$ و برای متغیر تعدیلی می‌توان معادله $y_3 = t_3 + \lambda_3\eta_3 + \varepsilon_3$ را نوشت. برای اثر تعاملی جروسکوگ و یانگ (۱۹۹۶) معادله زیر را می‌نویسند که جمله برجسته‌شده مربوطه به اثر تعاملی است که $\eta_3 = \eta_1\eta_2$ است. اگر متغیر ملاک برنامه‌ریزی برای ورود به دانشگاه y_4 را براساس η_1 ، η_2 و η_3 بنویسیم، به این شکل داریم:

$$y_4 = t_4 + \lambda_{41}\eta_1 + \lambda_{42}\eta_2 + \lambda_{43}\eta_3 + \varepsilon_4$$

و مقدار y_3 برابر $(t_1 + \lambda_1\eta_1 + \varepsilon_1)$ $(t_2 + \lambda_2\eta_2 + \varepsilon_2)$ است. بنابراین $T_3 = T_1T_2$ و $\lambda_1 = T_2$ و $\lambda_2 = T_1$ خواهد بود.

یادداشت ۳: ۱- بین واریانس خطای اندازه‌گیری و کواریانس خطای اندازه‌گیری روابطی از قبیل

$$\theta_{41} = E(\varepsilon_1\varepsilon_1) = T_2 E(\varepsilon_1\varepsilon_1) = T_3\theta_{11}$$

۲- ε_3 در رابطه $COV(\varepsilon_3 \text{ و } \eta_1) = COV(\varepsilon_3 \text{ و } \eta_2) = 0$ صدق می‌کند و خطای واریانس تابع پارامترهای معادلات است:

$$\theta_3 = Var(\varepsilon_3) = Var(t_2\varepsilon_1 + \varepsilon_1t_2 + \eta_1t_2 + \varepsilon_2T_1 + \varepsilon_1\varepsilon_3)$$

یادداشت ۴: امید متغیر تعدیلی مکنون از رابطه زیر به دست می‌آید:

$$\alpha_3 = E(\eta_3) = E(\eta_1\eta_2) = COV(\eta_1\eta_2) = \Psi_{21}$$

یادداشت ۵: اگر شرط نرمال بودن علاوه بر شرط استقلال برقرار باشد، می‌توان نشان داد که:

$$COV(\eta_2 \text{ و } \eta_3) = COV(\eta_3 \text{ و } \eta_1) = 0$$

منابع

- آقامیرزایی، طاهره و صالحی عمران، ابراهیم. (۱۳۹۱). بررسی عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان (مطالعه موردی دانشگاه علوم و فنون مازندران). **نامه آموزش عالی**، ۲۰، ۱۴۰-۱۱۷.
- باب‌المرادی، ناهید و عسگری، پرویز. (۱۳۹۶). رابطه باورهای انگیزشی و چشم‌انداز آینده با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر مقطع سوم متوسطه شهر اهواز. **روان‌سنجی**، ۲۱، ۱۹۰-۲۲۰.
- بای، نرگس. (۱۳۹۴). **مدل ساختاری پیشرفت تحصیلی براساس نظریه انتظار- ارزش: نقش ادراکات و باورهای پیشرفت**. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه خوارزمی.
- برک، لورا. (۱۳۹۲). **روان‌شناسی رشد (از لقاح تا کودکی)**. ترجمه یحیی سید محمدی. تهران: ارسباران.
- بهادران، پروین و عریضی، حمیدرضا. (۱۳۸۴). اندازه‌گیری کمی تأثیرات فقر و افسردگی مادران بر رشد شناختی و حرکتی. **فصل‌نامه رفاه اجتماعی**، ۱۸، ۲۵۱-۲۲۴.
- حقیقتیان، منصور و توسلی، الهه. (۱۳۹۱). بررسی تأثیر سرمایه اجتماعی و سرمایه اقتصادی خانواده بر موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی شهر اصفهان. **مطالعات علوم اجتماعی ایران**، ۳۳، ۸۸-۷۱.
- دادفر، رضا؛ بازدار، فاطمه؛ نصرالهی، عباس؛ عبدالحسینی، امیر و احمدی، وحید. (۱۳۹۲). بررسی عوامل خانوادگی مؤثر بر افت تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر سال اول دبیرستان دره‌شهر در سال تحصیلی ۹۱-۹۰. **مجله علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی ایلام**، ۲۱، ۲۳۱-۲۲۴.
- رودباری، مسعود و اصل مرز، بهزاد. (۱۳۸۹). بررسی پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی زاهدان و عوامل مرتبط با آن در سال تحصیلی ۸۷-۸۸. **گام‌های توسعه در آموزش پزشکی**، ۷(۲)، ۱۵۳-۱۴۸.
- زاهد بابلان، عادل؛ کریمیان‌پور، غفار و دشتی، ادریس. (۱۳۹۶). نقش کیفیت زندگی در مدرسه و خودپنداره تحصیلی در اشتیاق تحصیلی در دانش‌آموزان پایه پنجم و ششم ابتدایی شهرستان ثلاث باباجانی. **رویکردهای نوین آموزشی**، ۱۲(۲)، ۷۵-۹۱.
- سلملیان، زهره؛ کاظم نژادلیلی، احسان و غلامی چابکی، بهاره. (۱۳۹۶). بررسی ارتباط موفقیت تحصیلی دانشجویان با منبع کنترل (درونی- بیرونی). **پژوهش در آموزش علوم پزشکی**، ۹(۴)، ۳۹-۴۸.
- سلیمانی، علی. (۱۳۷۵). **پیش‌بینی موفقیت در سال اول دانشگاه از دو طریق نمرات کنکور و نمرات پیشرفت تحصیلی در سال آخر دبیرستان**. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی، دانشگاه اهواز.

شعیری، محمدرضا و عطری فرد، مهدیه. (۱۳۸۵). بررسی رابطه سخت‌کوشی، سلامت روانی و پیشرفت تحصیلی. *مجله علوم روان‌شناختی*، ۱۸، ۱۲۶-۱۰۶.

صادقی موحد، فریبا؛ مولوی، پرویز؛ صمدزاده، مهدی؛ شهباززادگان، بیتا و یوسفی، کامل. (۱۳۹۲). عوامل فردی و محیطی مؤثر بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی اردبیل. *مجله سلامت و مراقبت*، ۱۵ (۳)، ۳۸-۴۷.

علایی خرایم، رقیه؛ نریمانی، محمد و علایی خرایم، سارا. (۱۳۹۱). مقایسه باورهای خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت در میان دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری. *مجله ناتوانی‌های یادگیری دانشگاه محقق اردبیلی*، ۱ (۳)، ۸۵-۱۰۴.

عابدی، احمد و عریضی، حمید رضا. (۱۳۸۴). بررسی رابطه انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر اصفهان با ویژگی‌های خانوادگی آنان. *فصل‌نامه خانواده‌پژوهی*، ۱ (۲)، ۱۳۹-۱۴۷.

عبدی، بهشته و دانایی، کاملیا. (۱۳۸۱). بررسی مهم‌ترین عوامل مؤثر بر انتخاب رشته و منابع کسب اطلاع از آن در داوطلبان ورود به دانشگاه‌ها. *مجموعه مقالات سمینار بررسی روش‌ها و مسائل آزمون‌های ورودی دانشگاه‌ها، خانه ریاضیات اصفهان*، ۲۰۵-۱۸۵.

عریضی، حمیدرضا؛ بهادران، پروین و یارمحمدیان، احمد. (۱۳۹۴). مطالعه طولی رابطه متغیرهای حین تولد و رشد شناختی-حرکتی دانش‌آموزان در دوره پیش‌دبستانی با رفتارهای مدرسه‌ای آنها. *رفاه اجتماعی*، ۵۶، ۲۸۰-۲۵۳.

علی‌بیگی، امیر حسین و حیدری، حسین. (۱۳۹۴). بررسی نگرش والدین به ادامه تحصیل دختران روستایی مطالعه موردی: روستاهای شهرستان سنقر و کلیایی. *پژوهش‌های روستایی*، ۶ (۳)، ۵۹۳-۶۱۲.

عهدی، سمیرا و حسنی، محمد. (۱۳۹۵). بررسی تأثیر وضعیت اجتماعی اقتصادی و انتظارات تحصیلی والدین بر موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان. *سومین کنفرانس بین‌المللی روان‌شناسی، علوم تربیتی و سبک زندگی*. مشهد: دانشگاه تربت حیدریه.

قدم‌پور، عزت‌اله؛ ویسکرمی، حسنعلی و علانی خرایم، رقیه. (۱۳۹۴). رابطه باورهای انگیزشی (خودکارآمدی، انگیزش تحصیلی، اضطراب آزمون) با عملکرد تحصیلی. *مجله مطالعات روان‌شناسی تربیتی*، ۲۱، ۱۲۶-۱۰۵.

مغز رناسی، اعظم. (۱۳۸۶). بررسی رابطه عاطفه مثبت و منفی با ملاک‌های انتخاب رشته دانشجویان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه اصفهان.

میرپناهی، لیلا. (۱۳۹۵). بررسی تأثیر سطح سواد والدین بر یادگیری دانش‌آموزان ابتدایی شهر ایلام. *فصل‌نامه مطالعات روان‌شناسی و علوم تربیتی*، ۲ (۲)، ۲۲-۳۰.

نصر، احمدرضا؛ عریضی، حمیدرضا؛ علامت‌ساز، محمد حسین و نیلی، محمدرضا. (۱۳۸۱). بررسی ملاک‌های ترجیحی انتخاب رشته داوطلبان ورود به مراکز آموزش عالی دولتی در سال ۱۳۸۱. *مجموعه مقالات سمینار بررسی روش‌ها و مسائل آزمون‌های ورودی دانشگاه‌ها، خانه ریاضیات اصفهان*، ۳۱۹-۲۹۷.

نوحی، سیما؛ حسینی، سید مرتضی؛ رخساری‌زاده، حمید؛ صبوری، امین و علیشیری، غلامحسین. (۱۳۹۱). بررسی انگیزه پیشرفت و رابطه آن با موفقیت تحصیلی در دانشجویان رشته‌های پزشکی، پرستاری و خدمات درمانی دانشگاه علوم پزشکی بقیه... (عج). *مجله طب نظامی*، ۱۴ (۳)، ۲۰۴-۲۰۰.

وهایی، محمد، شاهرادی، مراد و شیخی، سعید. (۱۳۹۵). مقایسه تفکر انتقادی، سخت‌کوشی و انعطاف‌پذیری کنشی دانشجویان دانشگاه پیام نور شهرستان آبدانان. *فصل‌نامه مطالعات روان‌شناسی و علوم تربیتی*، ۷(۲)، ۱۰۹-۱۲۴.

همتی، رضا و غفاری مسعود. (۱۳۹۵). تحلیل چندسطحی عوامل مؤثر بر تاب‌آوری تحصیلی (مورد مطالعه: دانش‌آموزان مقطع متوسطه مناطق کمتر توسعه‌یافته شهرستان مبارکه). *رویکردهای نوین آموزشی*، ۱۱(۲)، ۸۷-۱۰۶.

یارمحمدیان، احمد؛ سهرابی، نادره و عریضی، حمیدرضا. (۱۳۸۲). بررسی و مقایسه تأثیر کنکور بر وضعیت روانی و شخصیت راه‌یافتگان و راه‌نیافتگان به دانشگاه و خانواده‌های آنان. *مطالعات روان‌شناختی*، ۲، ۱۴۰-۱۲۳.

Akareem, H. S. (2016). Determinants of education quality: what makes students' perception different? *Open Review of Educational Research*, 3 (1), 52-67.

Atanda, R. (1999). Do gatekeeper courses expand education options? (Report No. NCES 1999-303). *Washington, DC: National Center for Education Statistics*.

Barber, L. K., Munz, D. C., Bagsby, P. G., & Grawitch, M. J. (2009). When does time perspective matter? Self-control as a moderator between time perspective and academic achievement. *Personality and Individual Differences*, 46, 250-253.

Bingley, P., Christensen, K., & Jensen, V. M. (2009). Parental schooling and child development: Learning from twin parents. *Copenhagen, Denmark: Danish National Centre for Social Research*.

Carolan, B. V., & Wasserman, S. J. (2015). Does parenting style matter? Concerted cultivation, educational expectations, and the transmission of educational advantage. *Sociological Perspectives*, 58, 168-186.

Carolina, M., Lucia, R., & Rossana, D. (2014). What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 106 (1), 121-131.

Caruana, E. J., Roman, M., Hernández-Sánchez, J., & Solli, P. (2015). Longitudinal studies. *Journal of Thoracic Disease*, 7(11), 537-540.

Chingos, M. M., & Peterson, P. E. (2012). The effects of school vouchers on college enrollment: Experimental Evidence from New York City. *The Brown Center on Education Policy at Brookings, Harvard's Program on Education Policy and Governance*.

Choi, K. H., Raley, R. K., Muller, C., & Riegle-Crumb, C. (2008). A longitudinal analysis of contextual exposure to peers with college educated parents and students' college enrollment. *Social Science Quarterly*, 89, 846-866.

Chowdhury, M.S., & Shahabuddin, A.M. (2007). Self-efficacy, motivation and their relationship to academic performance of Bangladesh College Students. *College Quarterly*, 10, 1.

Crosnoe, Robert, and Muller, Chandra (2015). Family socioeconomic status, peers, and the path to college. *Social Problem*, 61 (4), 602-624.

Darling-Fisher, C., & Kline Leidy, N. (1988). Measuring Eriksonian development in the adult: The Modified Erikson Psychosocial Stage Inventory. *Psychological Reports*, 62, 747-754.

- Dillon, E. W., & Smith, J. A. (2017). Determinants of the match between student ability and college quality. *Journal of Labor Economics*, 35 (1), 45–66.
- Dynarski, S., Hyman, J., & Schanzenbach, D. W. (2011). Experimental Evidence on the Effect of Childhood Investment on Postsecondary Attainment and Degree Completion. *National Bureau of Economic Research*, Working Paper No. 17533.
- Eccles, J. S. (1994). Understanding women's educational and occupational choices: Applying the Eccles et al. Model of Achievement-Related Choices. *Psychology of Women Quarterly*, 18 (4), 585-609.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child development*. New York: John Wiley. 3(5), 1017-1095.
- Eksi, H. (2013). Examination of the Relationships between Fifth Graders' Self- Regulated Learning Strategies, Motivational Beliefs, Attitudes, and Achievement. *Educational Consultancy and Research Center, Educational Sciences: Theory & Practice*, 13 (1), 380-387.
- Goyette, K. A., & Mullen, A. L. (2006). Who studies the arts and sciences? Social background and the choice and consequences of undergraduate field of study. *The Journal of Higher Education*, 77 (3), 497-538.
- Harding, J. F., Morris, P. A., & Hughes, D. (2015). The relationship between maternal education and children's academic outcomes: A Theoretical Framework. *Journal of Marriage and Family*, 77, 60–76.
- Hardinger, K. L., Schauner, S., Graham, M., & Garavalia, L. (2013). Admission predictors of academic dismissal for provisional and traditionally admitted students. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 5, 33–38.
- Kelly, J. L., LaVergne, D. D., Boone, H. N., & Boone, D. A. (2012). Perceptions of College Students on Social Factors That Influence Student Matriculation. *College Student Journal*, 46 (3), 653-664.
- Kline Leidy, N. (1988). *The secrets of senescence: Quantifying developmental resources in the older adult*. University of Arizona Foundation Grant awarded to N. Kline Leidy, College of Nursing, University of Arizona, Tucson, AZ.
- Knauss, P. J., & Wilson, P. (2013). Predicting early academic success: HESI Admissions Assessment Exam. *Journal of Professional Nursing*, 29(1), 28-31.
- Knight, J. L. (2015). Preparing elementary school counselors to promote career development: Recommendations for school counselor education programs. *Journal of Career Development*, 42 (2), 75-85.
- Loo, C.W. & Choy, J. L. F. (2013). Sources of Self-Efficacy Influencing Academic Performance of Engineering Students. *American Journal of Educational Research*, 1 (3), 86-92.
- Mariani, M., Berger, C., Koerner, K., & Sandlin, C. (2016). Operation occupation: A college and career readiness intervention for elementary students (Practitioner-focused research). *Professional School Counseling*, 20 (1), 65-76.

- Monaghan, D. (2017). Does College Enrollment and Bachelor's Completion by Mothers Impact Children's Educational Outcomes? *Sociology of Education*, 90 (1), 3-24.
- Morgan, S. L., Spiller, M. W., & Todd, J. (2013). Class Origins, High School Graduation, and College Entry in the United States. In: Jackson, Michelle, editor. *Determined to Succeed? Performance versus Choice in Educational Attainment*. *Stanford University Press*; Palo Alto, CA: 279-305.
- Morrissey, J. (2004). *The Modified Erikson Psychosocial Inventory (MEPSI) as a measure of psychosocial development: A meta-analysis*. Unpublished master's project, The University of Michigan, Ann Arbor.
- National Association for College Admission Counseling* (2016). USE OF PREDICTIVE VALIDITY STUDIES TO INFORM ADMISSION PRACTICES. Available in <https://www.nacacnet.org/news--publications/Research/report-validity-studies/>.
- Peetsma, T. & Vander veen, I. (2011). Relation between the development of future time perspective in three life domains, investment in learning academic achievement. *Learning and Instruction*, 21, 481-494.
- Rosenthal, D., Gurney, R., & Moore, S. (1981). From trust to intimacy: A new inventory for examining Erikson's stages of psychosocial development. *Journal of Youth and Adolescence*, 10, 525-537.
- Vega, D. (2016). Why Not Me?" College Enrollment and Persistence of High-Achieving First-Generation Latino College Students. *School Psychology Forum: Research in Practice*, 10 (3), 307-320.
- Zuffiano, A., Alessandri, G., Gerbino, M., Kanacri, B. P. L., Giunta, L. D., Milioni, M., & Caprara, G. V. (2012). Academic achievement: The unique contribution of self-efficacy beliefs in self-regulated learning beyond intelligence, personality traits, and self-esteem. *Learning and Individual Differences*, 10, 1-5.
- Zwick, R. (2019). Assessment in American Higher Education: The Role of Admissions Tests. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 683 (1), 130-148.